

# REDES INTERCULTURALES Y PERSPECTIVAS DIALÓGICAS EN AFROAMÉRICA: LA INTERSECCIÓN BRASIL-COLOMBIA

*Claudia Miranda\**

*Fanny Milena Quiñones Riascos\*\**

*Rejane Costa da Silva\*\*\**

## RESUMO

### REDES INTERCULTURAIS E PERSPECTIVAS DIALÓGICAS NA AFRO-AMÉRICA: A INTERSEÇÃO BRASIL-COLÔMBIA

Este trabalho tem como objeto de análise a pesquisa acadêmica na perspectiva da decolonialidade e na interseção Brasil-Colômbia. Inclui um olhar político-epistemológico sobre o modo de atuar “casa afuera”, um conceito oposto ao de “casa adentro” introduzido pelo intelectual militante e fundador do movimento afroequatoriano Juan Garcia Salazar, no qual distingue o conhecimento próprio do conhecimento do exterior: a sabedoria “casa afuera”, como explica Catherine Walsh (2007) a respeito. É a partir do conhecimento de si que podemos pensar a interculturalidade, colocando em diálogo saberes de si com outros conhecimentos. Esta pesquisa defende um modo sistemático de integração social desde o ponto de vista da reciprocidade. O argumento relevante é “o fazer coletivo” que vai além das fronteiras impostas pela vida na universidade e nos grupos de pesquisa acadêmica. O enfoque determinante da construção decolonial (WALSH, 2008) se traduz com um desafio investigativo “casa afuera”. Esta tese se alinha com os argumentos de Muniz Sodré (2010) sobre o reconhecimento de uma frequência e um ritmo circular, um desejo de movimento ou, melhor ainda, de circular em busca da diversidade e de outros conhecimentos, outras cosmovisões sobre a Diáspora Africana e saberes comutáveis. Assim foi possível propor um trabalho de internacionalização epistêmica com o foco em uma realidade comum para sujeitos dessa Diáspora em um espaço/tempo Afro-americano, um contexto onde a modernidade e a colonialidade não são fenômenos sucessíveis no tempo senão simultâneos no espaço.

**Palavras-chave:** Outras intervenções. Redes interculturais. Pedagogias possíveis. Interseções Brasil-Colômbia.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras (Português-Espanhol) pela UFRJ. Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (2008-2010) Consultora da Fundação Palmares/MinC (2007-2010) no Projeto de Cooperação com os países da América Latina intitulado *Processo de Mapeamento das Dimensões da Cultura*. mirandaunirio@gmail.com

\*\* Doctorado en Pensamiento y Cultura em América Latina (IPECAL). Maestra de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de La Comisión Pedagógica Nacional de Colombia para desarrollar los Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Dirección de Asuntos étnicos de la Alcaldía Mayor de Bogotá/Colômbia. Directora de asuntos étnicos de la Alcaldía Mayor (Bogotá). Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: fannymilena@gmail.com

\*\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). rejanecosta2209@yahoo.com.br

## ABSTRACT

### INTERCULTURAL NETWORKS AND PERSPECTIVES IN DIALOGUE IN AFRICAN AMÉRICA: THE BRAZILIAN-COLOMBIAN INTERSECTION

The text focuses on the academic research within a decolonial approach in the Brazilian-Colombian intersection. A political-epistemological analysis is included on the proposal “outside house”\*, already recognised, when considered the debate about possible/alternative pedagogies with insurgent/invisibilized groups – “outside house” as opposed to the term “inside house” (proposed by the intellectual activist Juan García Salazar and founder of the Afroecuatorialian movement). *It is starting from the own knowledge “inside house” that we can afford interculturality commencing a dialogue with other knowledge of “outside house”* Walsh (2007). This paper defends a systemic way of social integration dealt with reciprocity. The “group job” stands out in its reasoning. It goes beyond the boundaries imposed to the university life and to the academic group researchers. The decisive focus of the construction within a decolonial approach (Walsh, 2008) is exposed as a researching wager placed “outside house”. This work is based on a dialogue together with Muniz Sodré (2010) as being recognised a circular frequency and rhythm, a momentum or, a search of diversity and other knowledge, other cosmovisions about African Diaspora and commutable knowledge. Thus, it was proposed this study of epistemic internationalization focused on a common reality for individuals of that Diaspora in an Afro-American space/time, a context in which modernity and coloniality are not successive phenomena in time but simultaneous in space.

**Keywords:** Other interventions. Intercultural networks. possible pedagogies. Brazilian-Colombian intersection.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto de análisis la investigación académica en clave *decolonial* en la intersección Brasil-Colombia. Incluye un estudio político-epistémico sobre el modo de propuesta *casa afuera* - término opuesto al de *casa adentro* introducido por el intelectual-activista y fundador del movimiento afro-ecuatorialiano Juan García Salazar por el que distingue el conocimiento de lo propio y de lo exterior: esa sabiduría *casa afuera* y como explica Catherine Walsh (2007) al respecto *es a partir de la sabiduría de lo propio que podemos pensar en la interculturalidad, poniéndolo así en diálogo con otros conocimientos de casa afuera* – al plantear el debate sobre la urgencia de pedagogías posibles/alternativas para el trabajo con grupos insurgentes/invisibilizados. Esta investigación defiende un modo sistémico de integración social desde el punto de vista de la reciprocidad. El argumento que gana relieve es el “quehacer colectivo” que se extiende más allá de las fronteras impuestas a la vida en la universidad y a los grupos de investigación académica. El enfoque determinante de la construcción en *clave decolonial* (Walsh, 2008) se traduce con una apuesta investigativa que está *casa afuera*. Esta tesis comparte con Muniz Sodré(2010) el reconocimiento de una frecuencia y un ritmo circular, un deseo de movimiento o, mejor aún, de circular en búsqueda de diversidad y de otros conocimientos, otras cosmovisiones sobre Diáspora Africana y saberes conmutables. Así, fue posible proponer un trabajo de internacionalización epistémica con el foco en una realidad común para sujetos de esa Diáspora en un espacio/tiempo Afroamericano, un contexto

en donde la modernidad y la colonialidad no son fenómenos sucesivos en el tiempo sino simultáneos en el espacio.

**Palabras claves:** Otras intervenciones. Redes interculturales. Pedagogías posibles. Intersección Brasil-Colombia.

## Introducción

La intervención político-social en América Latina gana fuerza sobretodo cuando se lleva en cuenta los colectivos organizados que vienen enfrentando un mundo en creciente internacionalización. Por otra parte, en el universo de investigación académica ha pasado cambios y rupturas que imponen otras agendas y otras formas de intercambios de esta vez poniendo atención a las agendas que favorecen prácticas de conjunción con la garantía de derechos fundamentales como es el caso de la educación formal. Se trata, por eso, de reconocer una otra agenda en términos de una realidad nueva para pensar aprendizajes amplias sobre este contexto y los grupos que actúan en él. Las poblaciones negras, no solo en Brasil, comienzan a insurgir con la tematización del racismo, prejuicios e invisibilidad estratégica. Poco a poco, salen datos en donde estos colectivos ya se movimientan hasta las universidades en búsqueda de espacios de enunciación. La Universidad del Pacífico de Colombia, por ejemplo, fue creada por la ley nº 65 (1988) desde la perspectiva de la inclusividad de los afrocolombianos. Con una ubicación geoestratégica, ha debido asumir un papel innovador para dar cuenta de las urgencias de las familias de la región donde está concentrado el mayor número de negros.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), destaca que la población afrocolombiana representa alrededor del 15% del país y enfrenta condiciones absurdas de exclusión las cuales deben ser entendidas como un punto de partida para la adopción de políticas de reparación de esta herencia colonial. Por otra parte, las/os investigadoras/es involucrados en la lucha antirracista y que trabajan con liderazgos de comunidades negras, con las asociaciones y colectivos organizados, llegan a afirmar que ya soman casi unos 25% en Colombia. Las condiciones de exclusión de los pueblos de la Diáspora Africana mobilizan, hoy, gente de todas partes del mundo – negras o no

negras – para, a su vez, trabajar en la promoción y el intercambio de saberes colectivos, en el combate al racismo y al pensamiento colonial. Y aún, para la promoción del diálogo entre grupos ubicados en América Latina por entender que es necesario analizar, con detalles, qué es ser afroamericano y hasta que punto el discurso vigente sirvió para negar derechos que tienen que ver con la lucha por una identidad africana fuera de África.

En este esfuerzo, partimos de un compromiso que se asume con el “quehacer colectivo” que se extiende más allá de las fronteras impuestas a la vida en la universidad y a los grupos de investigación académica. El enfoque determinante de nuestra construcción en clave decolonial (WALSH, 2008) se traduce con un estilo investigativo que está casa afuera. En otros términos, son las comunidades palenqueras (o quilombolas) que nos llevaron a pensar pedagogías posibles para grupos representados como “no humanos”, “sin rostros” y “sin lugar de enunciación”. ¿Quiénes son las/los afrodescendientes prietas/os y pardas/os<sup>1</sup>? En términos de sus identidades y autorepresentación, cómo están frente a la lucha política y epistémica?

Hemos construido otros caminos de intersección investigativa y dialógica ya que Brasil y Colombia son los dos países con un número sin tamaño de personas estigmatizadas por sus rasgos corporales africanos (en adelante, afroamericanos) que, paso a paso, se organizan alrededor de lugares de insurgencia como ocurre, hoy día, en Brasil. Las estadísticas sobre presencia negra en los cursos universitarios sorprenden diferentes formadores de opinión.

Para nosotras/os y pensando con Muniz Sodré (2013, p. 162), “ser comutable significa primero ser capaz de conectarse productivamente”. El autor

<sup>1</sup> Las categorías “preitos” y “pardos” son utilizadas por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas de Brasil (IBGE) y, como conjunto, son definidos como “Negros”. Están presentes, también, en los estudios desarrollados en el eje denominado, académicamente, como Relaciones Raciales.

considera que se trata de un constante impulso de movimentarse o de circular en búsqueda de diversidad y de cosas nuevas. Así definimos nuestra opción de “comutar” y promover redes interculturales afroamericanas, de mover nuestras espaldas y enfrentar una agenda común desde luego. Son apuestas en una visión más latinoamericana para Brasil, un país que ha tenido poca experiencia de intercambio efectivo cuando se problematiza la Diáspora Africana en un contexto geopolítico clave para pensar la lucha anticolonial. Redes interculturales son, entonces, espacios de desequilibrio epistémico y pueden ser puestas en marcha con el objetivo de ampliar las brechas donde se manifiestan otras subjetividades, otros modos de intervenir en las estructuras más duras tales como los sistemas educativos. Por estos caminos, lo que se plantea es un cambio de concepción de aprendizajes que se hace posible en el diálogo entre sujetos interventores en contextos como Brasil y Colombia. Contextos de vida y de muerte para niñas/os y jóvenes racializadas/os y en peligro por los estigmas que reciben de los efectos de la colonialidad. No se puede avanzar sin reconocer los números de la exclusión que genera el racismo y sus consecuencias para esas poblaciones.

Con otras inscripciones filosóficas, más latinoamericanas y menos locales, vimos como “la Etnoeducación es una política pública elaborada, sustentada y defendida por las comunidades afrocolombianas e indígenas, con antecedentes entre las décadas del 50 al 70” (QUIÑONEZ, 2015, p. 186). Para Santiago Arboleda Quiñonez, es aún, una política comunitaria consignada bajo el título ‘educación para grupos étnicos’, en la ley 115 de 1994, o ley general de educación (COLOMBIA, 1994). Título luego reglamentado mediante el decreto 804 de 1995, con lo cual se inaugura un nuevo capítulo, en la historia educativa del país” (QUIÑONEZ, 2015, p. 186). Todo eso se pasa bajo una participación tensa de las/os representantes de las comunidades, con relación a los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional de Colombia – como ocurre, también, en los diferentes órganos del gobierno de Brasil donde trabajan representantes de las/os afrobrasileñas/os.

Aún sobre lo que plantea Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015, p. 12):

La esclavización confiscó el pasado a los africanos traídos a América, ignoró su historia, desvalorizó sus tradiciones, artes y leyendas y los presentó ante el mundo como seres incapaces de construir civilización alguna. Con la esclavitud África, cuna del género humano, fue asumido como un continente sin pasado y se catalogó a sus pobladores como salvajes, de inteligencia reducida y mentalidad prelógica. Con la esclavización de africanos se cuestionó la influencia negrítica en civilizaciones milenarias como Meroe, Axum y Egipto, se desconocieron los desarrollos de los imperios de Ghana, Malí y Songhay, de sus sistemas administrativos, su jurisprudencia, sus realizaciones en la cultura, el arte y la manufactura. Se borró de la historia a emperadores como Mansa Musa quien aparecía en mapas medievales europeos como el más rico, poderoso y noble señor de la tierra.

Son estos rasgos comunes entre afrobrasileñas/os, afrocolombianas/os, afrocubanas/os, afroamericanas/os, afroargentinas/os, afroecuatorianas/os entre tantas/os otras/os en América Latina. Poblaciones que para nuestro análisis, son, antes que todo, afroamericanas.

En tanto protagonistas de muchos de los procesos que tratamos acá y con eso, lograr participar como red intercultural, significó ampliar las oportunidades de “comutar” en un contexto donde se construyó performativamente otras identidades de colectivo. Hemos cruzado algunas fronteras también epistémicas que se relacionan sobretodo con los impactos de los viajes efectivos de algunos y algunas de nosotros para Cuba, Ecuador, Colombia, Argentina y Méjico. Así que presentamos concepciones a cerca de propuestas investigativas basadas en estos puentes además de unos resultados del ejercicio de trabajar en perspectiva comparada – una opción que se plantea desde el año 2009 en colaboración con expertos de Brasil y de Colombia que actúan en proyectos desarrollados con los colectivos negros. El marco de la intersección Brasil-Colombia fue el contacto con la Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse<sup>2</sup> de Colombia que se ha dado en Puebla (Méjico) el año 2004. En este momento supimos que “el reto para la Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse es ex-

2 Es una red de maestros y maestras en Bogotá y cuenta con viajes de las y los educadores para hacer articulaciones con otros sujetos además de garantizar formación autogestionada. Trabaja con el compromiso promover otras experiencias con el conocimiento. Su colectivo entiende que la escuela es el mejor puente para el trabajo de desconstrucción de jerarquías sociales.

tender puentes entre los conocimientos ancestrales afrocolombianos y los conocimientos académicos” (RIASCOS, 2005, p. 95). Para la autora tal acercamiento tiene como razón de ser el enriquecimiento de las culturas que intervienen en la escuela. Reflexionar sobre el trabajo en red nos llevó a algunas preguntas sobre cómo el activismo de colectivos negros puede ser entendido como afroamericano. Las organizaciones proponen agendas muy cercanas con un aporte contrahegemónico para pensar la colonialidad del saber en políticas educativas y consecuentemente, generan contranarrativas. Hemos visto que nuestras problemáticas están para allá de las fronteras geográficas y además, ya podemos creer en una agenda de colaboración intercultural resultado de la crítica a los procesos tradicionales de educación en una región que sigue en marcha en contextos de vida y de muerte de poblaciones en desventaja socioeconómica. Como una respuesta del ejercicio hecho casa afuera y en red, encontramos algunos puntos de contacto que han definido otras miradas sobre identidades afroamericanas. Algunos apuntes salen con fuerza del cuadro dibujado sobre la cultura de las comunidades negras y el papel del sistema educativo:

Emprender/continuar los proyectos etnoducativos ambientales, tiene el desafío de transformar y superar el papel colonizador de la escuela, que ha contribuido a la desarticulación cultural y a la pérdida de los conocimientos, desde las sabidurías y epistemologías aún presentes en las comunidades, pese a la crisis que se reconoce. Sumado a los problemas arriba señalados, la accidentada descolonización en marcha, es otro “combate” ineludible de la interculturalidad, en el ámbito de las suficiencias/resistencias internas (QUIÑONEZ, 2015).

Queda claro que la Etnoeducación sirve de base, en nuestra investigación, para comprender lo que asume el texto de las directrices de Brasil sobre Educación de las relaciones étnicorraciales. En Colombia, una política pública elaborada y defendida por las comunidades afrocolombianas e indígenas, en su lucha por el ingreso a la educación, que deviene en una exigencia de coherencia contextual y posteriormente con diferentes matices, de educación diferencial (QUIÑONEZ, 2015). ¿Qué sale de ahí? Para nosotras/os, Colombia y Brasil han vivido historias de colonización que tienen que

ver con objetivos comunes y atravesaron etapas donde fue estratégico no aceptar las prácticas de dominación y violaciones física y psíquica de las/os afrodescendientes, sujetos de la Diáspora Africana en la región. Nos interesó indagar las variaciones entre nosotras/os respecto de la participación nuestra y caminos de promoción de red de investigación.

A partir del entendimiento sobre los espacios de aprendizajes, analizados como posibilidad de avance geopolítico, reconocemos propuestas que salen, entonces, de los foros de los movimientos, con especial atención para lo que se propone como perspectiva intercultural de etnoeducación (GARCÍA RINCÓN, 2009; MIRANDA, 2014). Una apuesta en el confronto, un contradiscurso frente al presupuesto de unidad social y visión unívoca de educación. Nuestro análisis incluye un abordaje más amplio para por en escena las acciones adoptadas en estos procesos y que tienen que ver con el eje temático fuertemente conectado con el imperativo de las visiones transformadoras para África y su diáspora en un contexto global. Las críticas a los modelos de políticas de inclusión presentadas en proyectos organizados en Brasil y en Colombia además de la participación – en el sentido de garantizar acciones estratégicas de formación de redes de cooperación –, orientaron otras miradas sobre el tema de la interculturalidad, en el tema de pedagogías posibles. Son tesis que tienen que ver con otras inscripciones teóricas, con la lucha por mayor justicia curricular y por la disminución de la segregación de todo tipo en los sistemas educacionales, casa adentro.

Admitimos la relevancia de los presupuestos actuales sobre otros lugares discursivos para sujetos fijados en lados opuestos que pueden, con todo, crear salidas para el bien viví. Siguiendo la propuesta inicial que hemos elegido, pusimos atención en las orientaciones a cerca de la situación de la educación para los grupos insurgentes, aquellos que son representados/as como distintos y, consecuentemente, como inferiores. Los presupuestos que defendemos sobre los avances del trabajo investigativo en red, reflejan categorías clave que han emergido de las cuestiones sobre hasta donde se puede llegar con perspectivas comparativas en estos contextos donde están sujetos de la Diáspora Africana.

Quizá, tenemos que traer ante todo, en estudios sobre la lucha antirracista, la figura de Zumbi de Palmares (1655-1695) como el más expresivo de todos los pensadores afrobrasileños. En los años de 1930, la dictadura militar interrumpió los trabajos de la Frente Negra Brasileña (1931-1937), que tenía como expresiones fundamentales activistas de San Paulo como José Correia Leite, Jaime de Aguiar e Arlindo Veiga dos Santos. En la lucha contra el racismo, Abdías de Nascimento (1915-2011) fundó, en 1948, el periódico Quilombo y fue un líder reconocido por su trabajo casa afuera, en contacto, por ejemplo, con Manuel Zapata Olivella<sup>3</sup> (1920-2004), de Colombia. Cruzando todos estos períodos, han estado las Madres y Padres de Santo que han preservado las religiones de los africanos. La intelectual Lélia González (1935-1994) sale como un ícone de la lucha desde el espacio académico. Como ella, otras mujeres y hombres han trabajado demasiado para construir una agenda política y crear el Movimiento Negro Unificado (1978). Bajo un plan común y en distintas partes de Brasil, las calles han visto la gente negra tratando de denunciar su condición de desventaja. La Democracia Racial, en Brasil, llevó lo de arreglar una identidad armoniosa para el país, un discurso inventado a favor de la invisibilización de la servidumbre, que ayudó a mantener la supremacía ideológica de las oligarquías. Con eso ha sido cómodo ratificar mecanismos de preservación de jerarquías raciales. El racismo estructural, entonces, fue – y sigue siendo – responsable por la formación de las fronteras entre los racializados y los no-racializados.

A partir de esto, coleccionamos tesis sobre qué es la tan deseada brasilidad. Oracy Nogueira,<sup>4</sup> interesado en comprender las relaciones entre los grupos sociales se inclinó por los estudios de comunidad en la Antropología para producir un marco en las in-

vestigaciones del area. En su trabajo *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga*, afirmó que: “o preconceito racial, como parte integrante do sistema ideológico do grupo branco, contribui para a manutenção do status quo, nas relações entre os elementos brancos e de cor da população, pela sua dupla atuação” (NOGUEIRA, 1998, p. 197). O sea, llama la atención para una doble forma de impactar estas relaciones – ya que está en juego el concepto y la utilidad de los primeros en relación con los últimos. Y aún, sobre la autoconcepción y el nivel de aspiración de los últimos. Con eso, su visión recupera datos fundamentales sobre la dinámica racial y sirve como camino para el análisis de la violencia europea en Latinoamérica además de identificar el pensamiento social brasileño difundido a lo largo de la historia oficial sobre el país. Nogueira (1998, p. 200) destaca aún que: “en la vida social, en general, los caracteres negroides implican rechazo de su portador cuando participa en una competencia, en igualdad de otras condiciones, con individuos blancos o de apariencia menos negroide.”

Por otra parte, y pensando no solamente el caso de Colombia, vimos que el habitus colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2010) sería la intersección que justifica el estudio sobre las respectivas políticas y la Etnoeducación. Hemos pensado con esos/as autores/as y así, encontramos otros puentes. Ganó relieve los avances político-epistémicos alcanzados, en Brasil, con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana (DCNERER) de 2004 (BRASIL, 2004) y, en Colombia, con los Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), de 2001 (COLOMBIA, 2001). Por lo tanto, reconocemos la relevancia de una agenda afroamericana de etnoeducación planeada a partir del desarrollo de una identidad otra.

Por una exigencia de formación en red, es relevante asumir un ethos positivo (SODRÉ, 2013) donde hacer otras preguntas es, también, planear nuestra presencia en espacios físicos distintos de los que fueron privilegiados para los intercambios académicos. O sea: surge una perspectiva teórica amplia cuando la interatividad con sujetos de países latinoamericanos nos enseña qué es ser afroamericano, sujetos de la Diáspora Africana en la región.

3 Ciudadano afrocolombiano con formación en medicina, se convirtió en un gran escritor de Colombia. Enseñó en varias universidades de Centroamérica, África, Estados Unidos y Canadá. Fue responsable por la Revista de Literatura *Letras Nacionales* y realizó estudios sobre las culturas de los afrocolombianos.

4 De acuerdo con Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (1997), Oracy Nogueira fue un hombre blanco que ingresó a la Escuela Libre de Sociología y Política (ELSP) en 1940. Fue a partir de la inspiración favorecida en el contacto con Donald Pierson, Radcliffe-Brown, entre otros, que el autor se interesó por los estudios de las relaciones raciales. Debido a las investigaciones realizadas a partir de la observación participante, el legado del autor deja como principal aspecto el concepto del “prejuicio de marca”.

Las reglas del poder cambian mientras se piensan salidas desde los movimientos sociales y con organizaciones que presentan alternativas para grupos en desventaja absoluta.

En acuerdo con Quiñonez (2015, p. 196),

[...] resistir antes que quietud, o soportar sostenidamente, implica intensos movimientos espirituales, intelectuales y materiales; actividad permanente de desmarque, frente a la codificación de la situación de guerra etnocida, que los convierte en víctimas y objetivo. Es sobre todo movilidad asertiva.

Con esa movimentación, estamos más cerca de una reflexión sobre des-occidentalización, sobre insurgencia aún no mucho trabajada cuando el tema es justamente América Latina y las poblaciones que ahí fueron esclavizadas. Ya tenemos datos significativos de un diseño de experiencias sociales complejas pero muy semejante. Son contextos en donde la política reglamentada desde lo estatal, no se ha visibilizado de manera a comprometer los sujetos que promueven la arena educativa, es decir: en los espacios formativos oficiales. Falta, entonces, poner atención en las respuestas que salen de los colectivos insurgentes.

A lo largo del proceso investigativo en parejas, encontramos manifestaciones contrahegemónicas en distintos materiales incluyendo trabajos de referencia para quienes investigan políticas educacionales y diversidad. Desde los movimientos organizados se propone una educación propia y, a partir de eso, compartimos visiones sobre los modos de pertenecer y de plantear otras incursiones en las periferias de la colonización. Metodológicamente, buscamos con Muniz Sodré (2013), un modo sistémico de integración social caracterizado del punto de vista de la reciprocidad de las prácticas, por actores y grupos sociales físicamente ausentes, a la vez, en el cotidiano. El trabajo hecho a largo plazo en Brasil, un banco de datos para fuentes como libros, tesis de grado, doctorado además de artículos y papers (MIRANDA; PIERO; AGUIAR, 2004), facilitó el contacto con otros expertos para el trabajo en red. Ya en Colombia (Bogotá) hemos hecho lo mismo en parejas con profesionales de la educación – formal y no formal –, investigadores/as de la Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse y con la

participación de algunos estudiantes. Trabajamos con fuentes distintas tales como bibliotecas de universidades e institutos de investigación.

En el camino, se encontró documentación variada que aborda el tema de la Etnoeducación, la mayoría desde la normatividad, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se reconoce al país como multiétnico y pluricultural. Eso a la vez que el Estado diseña políticas gubernamentales tendientes a fortalecer las costumbres, tradiciones, saberes y cosmovisiones propias de las comunidades étnicas. Algunos de estos textos revisados, presentan una compilación de memorias de congresos y foros que abordaron la temática. Otros presentan trabajos de autoras/es que intercambiaron ideas y saberes con comunidades afrocolombianas, indígenas, raizales y expertos de este abordaje pedagógico.

Las cuestiones que movimentaron nuestro intercambio y todo que alcanzamos apreender sobre propuestas etnoeducativas en Brasil y en Colombia solo serán comprendidas al lado de lo que ha destacado Danilo Streck (2010) sobre pedagogías latinoamericanas. Paso a paso quedó claro el hecho de que hay siempre una intencionalidad de carácter político en los caminos epistemológicos que un grupo de expertos adopta en su trayectoria investigativa. O sea, de una u otra forma la investigación contrahegemónica no se dará fuera del conflicto y de tensiones. Las/os autoras/es presentes en este espacio de colaboración intercultural y filosófica hacen parte de una otra perspectiva de enunciación que es casa afuera, inseridas/os en movimientos pedagógicos comunitarios, en rueda, de base, emancipatorios.

## **Propuestas decoloniales en Afroamérica**

La década de 1970 marcó el proceso de autoreconocimiento que empezó a ganar terreno en favor de una agenda en donde muchos colectivos organizados comenzaron a reflexionar sobre la situación de exclusión, sobre el racismo y las diferentes formas de discriminación. Un aspecto señalado por Edward Said (2003, p. 115-116) y corriendo atravesada nuestro análisis es que el mundo todavía se divide entre mejores e inferiores. Por lo tanto,

[...] la experiencia de ser colonizado significó mucho para las regiones y pueblos del mundo, cuya experiencia como dependientes, subalternos y subordinados de Occidente no terminó. Alrededor del colonizado se ha acumulado un vocabulario de expresiones, cada una refuerza, a su manera, la posición secundaria de las personas.

Su análisis pone de relieve las patologías del poder y sus consecuencias en los distintos ámbitos sociales. Castro-Gómez (2010, p. 18), por su vez, advierte que: “no tiene sentido hablar de un ‘descubrimiento radical’ con la modernidad en América Latina, ya que modernidad y colonialidad no son fenómenos sucesivos en el tiempo, sino simultáneos en el espacio.” Yendo más allá de las palabras del vocabulario mencionado, el dispositivo de la blanquitud (CASTRO-GÓMEZ, 2010) revela como no se puede creer en fechas conmemorativas respecto a la liberación y la emancipación en este contexto aún inspirado en el ideario de la colonización.

También en nuestras opciones teóricas y por considerarnos la centralidad de las políticas para la diversidad en la agenda afirmativa, están presentes concepciones decoloniales en diálogo con estos estudios mencionados. De eso se trata. Nuestra metodología investigativa trae un cuadro donde la presencia efectiva de nosotras/os mismas/os como sujetos de la investigación académica reconocida ya es un rasgo de la decolonialidad del saber, del poder y del ser. Como red, somos insurgentes. En el trabajo de Miranda (2014, p. 1056) la autora presenta el argumento en donde hace diferencia seguir la agenda del movimiento afrocolombiano donde está planteada la importancia de crear herramientas e instrumentos para registrar efectivamente la existencia performática de sujetos de la Diáspora Africana en el país pero a partir de números sustentables y por último con propuestas y planes de cambio de su condición. En Colombia, eso suele pasar con los Raizales, un grupo étnico oficialmente y en términos identitarios, distinguidos del africano-colombiano, a pesar de los rasgos predominantes de fenotipificación africana. No se justifica, para nosotras/os, la denegación de su membresía como afrocolombianos.

Por otra parte, en Brasil, las políticas de acciones afirmativas generaron un resultado sorprendente para las oligarquías históricas ya que estudiantes

negras/os viven cotidianos de avances y de superación en los cursos superiores – en su mayoría, en áreas tales como la enseñanza, salud y asistencia social. En esta dirección y como una acción positiva en el ámbito universitario, intelectuales prietos y pardos organizan y coordinan Núcleos de Estudios Afrobrasileños (NEABs) como una política de Estado gestionada por el Ministério de Educação y cuentan con recursos para becas y encuestas de corto y medio plazos. Jesus y Gomes (2014, p. 87) destacan lo siguiente:

Para los (las) que no estaban al tanto de la polémica alrededor de la llamada ‘democratización educacional brasileña superior’ y, en particular alrededor de las políticas de acción afirmativa en la última década, la decisión de los ministros del Supremo Tribunal Federal sonaba como algo inusual. Sin embargo, para aquellos (as) que participaron en el debate, directa e indirectamente, la decisión fue vista como una de las consecuencias posible y más probable.

Los dos autores sostienen discusiones sobre las cuotas y las políticas de acciones afirmativas de un modo singular para romper con la tradición académica. En un movimiento insurgente siguen comprometidos con esos resultados pero en otros espacios de poder político e de intervención directa en las propuestas educacionales. En el segundo mandato de la presidente Dilma Russef, la activista del movimiento afrobrasileño, profesora doctora en Educación, Nilma Lino Gomes, deja temporalmente la Universidad Federal de Minas Gerais y asume la función de Ministra Cheja de Estado de la Secretaria de Políticas de Promoción de Igualdad Racial de la Presidencia de la República (SEPPIR). Con eso y para la construcción de relaciones interculturales positivas, la entrada de jóvenes afrobrasileños en universidades públicas – que adoptaron cuotas como medidas de compensación en sus programas de selectividad –, tiene que ser acompañada y evaluada como pedagógica e como disputa política. La interculturalidad entonces, es una oportunidad de revisión de los lugares fijos de la colonialidad del poder, del ser y del saber. Un constructo que permite revisiones radicales de lo establecido como regla y normatividad. Promueve red de colaboración y aproxima sujetos con trayectorias de ruta común.

De acuerdo con Kabenguele Munanga (2002, p. 10), investigador africano ubicado en Brasil, la invención del ser negro es parte de un esfuerzo por justificar la racionalidad universal, cuando “los filósofos ilustrados, diversos teóricos pusieron en marcha una explotación pretendidamente científica de los pueblos no-europeos incluyendo entre ellos a los africanos de piel oscura”. Vimos, de ahí, cómo las fricciones que caracterizan las relaciones entre los movimientos sociales y la administración pública imponen estudios más fecundos para sostener la elaboración de propuestas que valoran la diversidad y la reivindicación de los movimientos respecto los derechos amplios de la población en la Diáspora Africana.

### **De los foros interculturales a la CEA: aprendizajes en red en Colombia**

Como ya señalamos, el Estado crea, en Colombia, una legislación conjuntamente con el Ministerio de Educación, formulando un proyecto educativo comunitario para que los pueblos indígenas y afrocolombianos construyan, gestionen y evalúen sus proyectos etnoeducativos en concertación con las autoridades del sector educativo de los territorios en el marco de la Ley 115 de 1994 denominada Ley General de Educación, cuyos artículos del 55 al 63 definen la Etnoeducación con unos principios y fines que buscan fortalecer la identidad, protección, uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarios de organización, uso de las lenguas propias, la formación docente (COLOMBIA, 1994).

Además de eso, establece, para ello la enseñanza bilingüe teniendo en cuenta la lengua materna junto con el español, la formación de docentes etnoeducadores, la asesoría especializada del Ministerio de Educación, la elaboración de textos educativos, la ejecución de proyectos de investigación y capacitación en Etnoeducación. Adicionalmente, se promulga un Decreto reglamentario de esa misma ley (Decreto 804/1995), por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos en sus artículos del 1 al 24, donde cada grupo étnico participa en la construcción y formulación de sus proyectos educativos, manteniendo su cultura, lengua, tradiciones, ajustando de esta manera lo es-

tipulado unos años antes en la mencionada ley 115.

Igualmente, la legislación hace referencia a los territorios con asentamientos de comunidades indígenas, negras o raizales, incluyéndolos en los Planes de Desarrollo Educativo, según lo previsto en la ley mencionada. Bajo esta misma orientación, surgen los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en adelante, CEA) desde el Ministerio de Educación Nacional (COLOMBIA, 2001). Producto de articulaciones hechas a partir de la Comisión Pedagógica Nacional, de las comunidades afrocolombianas, fue en respuesta a lo dispuesto en la Ley 70 (COLOMBIA, 1993), la cual reglamenta el artículo 55 transitorio de la Constitución, que protege la identidad cultural y derechos de las comunidades negras. Dichos lineamientos, apoyan el debate pedagógico y pueden abrir el campo para la investigación de experiencias etnoeducativas en grupos étnicos con la posibilidad de diseñar modelos de Educación Propia y alternativa, basados en la sabiduría ancestral, la tradición oral, como posibilidad de diálogo e interacción con el conocimiento único universal para experimentar otras maneras de leer, comprender la realidad e interactuar en ella a partir de distintas subjetividades.

La CEA reconoce la diversidad y promueve las relaciones de alteridad y otredad en las aulas que cada día se vuelven más heterogéneas, especialmente en los contextos urbanos debido a las migraciones, donde se hace relevante reconocer en el otro (y otra) la diferencia, permitiendo el diálogo intercultural, promoviendo la convivencia democrática. Respondiendo al interés de profundizar, socializar y fortalecer la CEA, se llevó a cabo en el año 2008 el “Foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA”, cuyas memorias publicadas por la Secretaría de Educación Distrital pretendieron propiciar un espacio de sensibilización de lo afrocolombiano en el Distrito, valorando los aportes de estas comunidades a nivel histórico, haciendo parte de la construcción de la cultura propia del país. Es aquí donde se recoge una serie de experiencias realizadas por diferentes investigadores/as y educadores/as, todas ellas enfocadas en la formación docente alternativa como la Expedición etnográfica ambiental y pedagógica del Litoral Pacífico, generando, entonces, un conocimiento de cada una de las investigaciones presentadas, convirtiéndose

finalmente en documentos de referencia obligada para los docentes en el momento de implementar la CEA en las escuelas y colegios a nivel nacional. La intención, entonces, es dar continuidad al espacio que permite avanzar en la construcción conjunta de una propuesta alternativa y antirracista, tema que ha tenido una gran acogida también en Brasil, en términos del presupuesto de colectivos organizados. Una propuesta etnoeducativa negra, que sale de las ruedas, quilombos, dinámicas ancestrales.

Bajo esta orientación, se cuestiona la participación de la Etnoeducación dentro de los procesos en los que aquellos actores que pertenecen a las comunidades negras recrean sus historias de vida, buscando así construir nuevos imaginarios en las relaciones interraciales en su cotidiano. De todo esto se deduce entonces, que se encuentra latente la necesidad de revisar las concepciones de aprendizajes y a partir de esto, fortalecer un cuerpo conceptual propio a manera de Pedagogía para la Etnoeducación, una Pedagogía Decolonial como prefiere Catherine Walsh (2007a, 2007b, 2008). Este interés en la CEA responde a una realidad que muestra una fuerte invisibilización de los pueblos de la Diáspora Africana sobretodo en los sectores educativos.

La producción de García Rincón (2009), indica algunos importantes desacuerdos con dichas políticas, al considerar que lo establecido constitucionalmente como punto de partida para el reconocimiento de las poblaciones multiétnicas – y en este caso los afrocolombianos – se encuentra en la realidad en una gran contradicción con lo que se aplica finalmente dentro de las políticas gubernamentales. Afirma, entonces, que éstas políticas de carácter global encierran en si una búsqueda por construir una ciudadanía universal y consumista. De ahí, cabe aclarar que las pretensiones de crear e implementar un currículo estandarizado trae añadido formulaciones teóricas y supranacionales que responden a los intereses netamente del sector económico. Con este presupuesto a la luz de la realidad, supone la urgencia de revisar a fondo el marco constitucional, y las políticas que rigen al país en lo pluricultural y multiétnico.

De aquí se considera que: “cuando la pluralidad se acepta y hace parte de los valores, no es fácil la universalización de los currículos, manifestándose

la homogenización en un mundo cada vez más diversificado cultural y socialmente” (GARCÍA RINCÓN, 2009, p. 16).

En el caso de Brasil, la esclavitud fue el medio por el cual se jerarquizó a la sociedad entre racializados, de un lado, y no-racializados de otro. La supremacía ideológica basada en la Democracia Racial que vino acompañada de una falta de autonomía para evaluar tales discursos trae dificultades a un gran número de personas para entender su condición de marginalidad, un fenómeno promovido a lo largo de la historia de diferencia de clases y de raza. En su conjunto, podríamos considerar Brasil y Colombia como ejemplos de sociedades que han vivido bajo el dispositivo de la blancura (CASTRO-GÓMES, 2010) y todo que sale de peor de la dominación colonial europea.

### **El movimiento afrobrasileño y la ruta por cambios curriculares**

Después de reunir la producción teórica sobre Relaciones Raciales y la Educación (MIRANDA; PIERO; AGUIAR, 2004), afirmamos que hubo un aumento no sólo numérico de investigaciones sobre Educación para las Relaciones Étnicorraciales. En el año de 2003, la Ley n°. 10.639 cambió la Ley n°. 9.394<sup>5</sup> (1996), la cual establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de las redes de Educación la obligatoriedad de la temática “Historia y Cultura Afrobrasileña”. A partir de eso, el contenido programático incluyó el “estudio de la Historia de África y de los Africanos, la lucha de las personas negras en Brasil, la cultura de la gente negra brasileña y al hombre y a la mujer negra en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución del pueblo negro en los ámbitos social, económico y políticos relacionados con la Historia de Brasil.

Por eso, “el gobierno brasileño asume el compromiso histórico de romper las barreras históricas que impiden el pleno desarrollo de la población negra brasileña” (BRASIL, 2004, p. 6). Las DCNERER y las Orientaciones y Acciones para la Educación de las Directrices Étnico-raciales (BRASIL, 2006), son documentos reguladores creados para apoyar las alternativas pedagógicas

5 Ley de Directrices y Bases de la Educación.

y provocar otros enfoques en la construcción del conocimiento escolar.

El texto de las DCNERER (BRASIL, 2004, p. 07) destaca algunos datos sobre las desigualdades raciales, a saber:

[...] Al analizar los datos que señalan las desigualdades entre blancos y negros en la educación, se constata la necesidad de políticas específicas para revertir el cuadro actual. [...] Las personas negras tienen menor número de años de estudio que las personas blancas (4,2 años para los negros y 6,2 años para los blancos); en el rango entre los 14 y 15 años, el índice de personas negras analfabetas negro no alfabetizadas es 12%, más grande que la de las personas blancas en la misma situación; cerca del 15% de los niños blancos entre 10 y 14 años están en el mercado laboral, mientras que el 40,5% de los niños negros de la misma edad, viven esa situación.

El esfuerzo presente en estos discursos fue admitir la densidad de la omisión en la perpetuación del racismo y sus consecuencias para los segmentos sociales racializados como es el caso de los afrodescendientes. Además, según el texto, a lo largo de su historia, el país ha establecido un modelo de desarrollo excluyente, impidiendo que millones de personas han tenido acceso a la escuela o permanecieran en ella. Un paso importante en el proceso desarrollado en Brasil fue la creación de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD) por el Ministerio de Educación con el fin de hacer frente a la injusticia en los sistemas educativos. Según el texto de las DCNERER (BRASIL, 2004, p. 07),

[...] por primera vez, se reúnen los programas de alfabetización para jóvenes y adultos, las coordinaciones de educación indígena, diversidad e inclusión educacional, educación rural y educación ambiental. Esta estructura permite la articulación de los programas de lucha contra la discriminación racial y sexual con proyectos de valorización de la diversidad étnica. Uno de sus objetivos es volver la multiplicidad de experiencias pedagógicas de esas áreas en modos de renovación en las prácticas educativas.

La colaboración entre el Ministerio de Educación y la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial, se materializó en la sistematización de este documento el cual presenta informaciones, así como los marcos legales de las

DCNERER. Para Nilma Lino Gomes (2004, p. 16) “el inicio del tercer milenio se ha caracterizado por las nuevas iniciativas en el campo de la investigación y producción teórica sobre el negro”. En los debates educativos pasó a tener status de objeto y ganó fuerza en los proyectos de investigación. Los expertos alimentaron foros sobre la reproducción de las desigualdades raciales e introdujeron el debate de las acciones afirmativas en la educación.

En cierto sentido, estos estudios dieron lugar a indagaciones y reacciones en gran parte debido a su dimensión político-pedagógica y el énfasis en los principios de la diversidad cultural presentes en las propuestas etnoeducativas de Brasil y que salen de los colectivos negros organizados. Reflejan la producción de un conocimiento crítico construido en medio a las adversidades del activismo de los afrobrasileños pendientes de la lucha por justicia racial. Desde el punto de vista del pensamiento decolonial que sale de dinámicas comunitarias, localizamos otros rumbos para criticar la historiografía y defender la ampliación de los presupuestos de la teoría social por encontrar una filosofía heredada de los ancestros y que presentan cambios de visiones aún basadas en las jerarquías que caracterizan la colonialidad. Fue imperativo considerar procesos llevados a cabo por intelectuales activistas en disputa en diferentes arenas.

La Educación Própia de los afrocolombinos es una visión etnoeducativa y una propuesta de interrupción de la colonialidad, una búsqueda de expansiones del sujeto de la Diáspora Africana. Por consiguiente, se convierte en un compromiso con espacios desautorizados y de frontera. Espacios intervalares para asumir caminos de decolonialidad. Los inúmeros ejercicios decoloniales posibles entre colectivos en red quizá sirve de inspiración para una filosofía emancipatoria que sale casa afuera y es un rasgo aún invisible a los ojos de las sociedades que viven bajo el dispositivo de la blancura. Así como ocurre en Colombia, Brasil vive un período de consolidación de proyectos concretos de cambio en el modo de concepción de propuestas de inclusión de su 50% de afrobrasileños (prietos y pardos). Ya se puede encontrar datos y resultados positivos de movilidad académica como ha pasado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, una de las primeras a adoptar cuotas raciales. Ahí, las

disputas son más fuertes, con todo, el movimiento negro aprovechó las brechas para tomar posición sobre qué es el espacio público en Brasil. En otros términos, las acciones afirmativas han ayudado a poner en escena la dicha democracia racial, un discurso fundante pero hoy día muy débil delante de lo que viven los estudiantes activistas en sus cotidianos universitarios. Como una importante consecuencia, salen otros problemas de investigación, otros presupuestos teóricos y ante todo, lo que Claudia Miranda (2006) plantea como narrativas insurgentes. Por todo eso, podemos suponer que la propuesta de Educación Intercultural de los movimientos negros de Brasil y de Colombia son proyectos decoloniales y que están entre los ejemplos de reacción y proposición de otros lugares de habla, de enunciación. De lucha por amplios espacios de convivencia. Sus modos de reinención incluyen la producción intelectual y el análisis sobre la fuerza de su agenda política, que tiene como centralidad defender, en nuestro análisis, algo que se traduce en el ideario de Educación Propia. Se apoyan, también, en la promoción de referencias históricas y culturales que han producido, en el sentido de reubicar las relaciones establecidas en la subalternización de estos segmentos. Las críticas a los modelos de políticas de “inclusión” tienen el objetivo de interrumpir la violencia epistémica y garantizar otras acciones y otras propuestas curriculares.

### **Ruta intercultural: la intersección Brasil-Colombia**

Podemos afirmar que así como ocurre en Brasil, los colectivos de afrocolombianos enfrentan factores que dificultan la aplicación de propuestas antirracistas en las instituciones oficiales. Por otra parte y al revés, Colombia no criminalizó el racismo. Para nosotros, se define la diversidad cultural a partir de principios enunciados en los foros de los movimientos y que están reflejados, por ejemplo, en las DCNERER (BRASIL, 2004). O sea: acá, trabajamos en acuerdo a lo que plantean los colectivos y comunidades que defienden pedagogías posibles para los prietos y pardos. La perspectiva en la cual apoyamos nuestros argumentos nos lleva a la suposición de que:

[...] La importancia del estudio de los temas derivados de la historia y cultura afrobrasileña y africana no se limita a la población negra, por el contrario, se refiere a todos los brasileños, ya que deben educarse como ciudadanos activos en el seno de una sociedad multicultural y pluriétnica, capaces de construir una nación democrática. (BRASIL, 2004, p. 16).

Es justamente en este argumento que hemos dado cuenta de una ruta común en donde la Etnoeducación y la Interculturalidad ganan status de orientaciones que han resultado de las luchas y de la movilización fomentadas por las instituciones de los movimientos negros e por instituciones y grupos de intelectuales compañeros en estos procesos. Con eso, reconocemos la importancia del enfoque etnoeducativo en el desarrollo de la teorización sobre las dimensiones político-pedagógicas de la diversidad cultural en las propuestas analizadas en Brasil y en Colombia.

Partiendo de estas premisas, tejemos consideraciones sobre los impactos de la adopción de la diversidad cultural como un principio rector de las políticas educativas con énfasis en el cambio discursivo implícito en sus respectivas agendas. Como resultado de nuestro análisis, la Etnoeducación es capaz de traducir los efectos de la adopción de la diversidad cultural, ya que es un eje que tiene múltiples facetas. En la gramática social, se hace imperativo que elijamos a la “afrobrasileñidad” como una categoría política capaz de dialogar con la “afrocolombianidad” teniendo en cuenta la multidimensionalidad etnoeducativa. De esta manera, las experiencias de otras organizaciones responsables de la difusión de nuevos abordajes y espacios colaborativos, que favorezcan la producción de materiales didácticos y encuentros para la reflexión y la valoración de las africanías, se convierten en subsidios interculturales.

Considerando la multiculturalidad como uno de los rasgos más importantes de la sociedad brasileña y de la sociedad colombiana, se puede asumir que ambos países abren oportunidades para el debate más amplio sobre la alteridad, sobre presuntos cambios de status de segmentos sociales antes invisibles – en este caso, los afrobrasileños y afrocolombianos. Privilegiamos, por lo tanto, las dimensiones “cultural”, “política” y “pedagógica” presentes en el discurso en defensa de un currí-

culo menos eurocentrado. La dimensión política emerge de las fisuras causadas por las luchas de los movimientos sociales. Las investigaciones sobre los impactos de la aplicación de la Ley nº 10.639/2003 que nos llevó a una definición que caracteriza a la agenda pedagógica, proponiendo a la vez un enfoque etnoeducativo. (BRASIL, 2003) Los estudiosos de las relaciones raciales y las/os educadoras/es involucradas/os con la formación de profesores y con la concepción de justicia curricular, comparten la expectativa de la re-significación de los materiales didácticos y, en cierta medida, las distorsiones y equívocos sobre la historia de los afrodescendientes.

Comprendemos la Etnoeducación como una respuesta de los ideólogos de los movimientos sociales e intelectuales comprometidos con políticas antirracistas. En este sentido, etnoeducadores son actores sociales responsables por avances en las políticas educacionales que faciliten revisiones conceptuales con el fin de promover otras miradas sobre qué es significativo en Afroamérica, en contextos de extremo prejuicio identitario, donde aún se desea el Norte como destino. Argumentamos que la diversidad, como principio rector, impulsa la utopía de una praxis intercultural con impactos reales en los sistemas educativos y, en función de este objeto central lo que está puesto es parte de una agenda colaborativa y decolonial para aprendizajes interculturales y orientadas por composiciones más nuestra, los afroamericanos.

Podemos afirmar, por lo tanto, que el ideario de la Etnoeducación planteada por afrocolombianos y afrobrasileños visibiliza los saberes ancestrales transmitidos oralmente de generación en generación y deben ser llevados al ámbito escolar como confrontación dialógica con las lógicas del conocimiento científico en un proceso denominado negociación cultural y diálogo de saberes. Son pedagogías posibles y más justas para afectar positivamente sus caminos de identificación con lo suyo.

### **Por otras agendas y redes comutables de interculturalidad**

Este trabajo caminó basado en una composición en red intercultural tejida entre parejas: investi-

gadoras/es de Brasil y de Colombia. Cruzamos fronteras epistémicas y geográficas y optamos por una composición coautoral así como hicimos en nuestros viajes en búsqueda de interlocución con expertos/as de Cuba, Ecuador, Colombia, Argentina y Méjico. El objetivo fue comprender qué es vivir y promover la investigación académica en clave decolonial como sugiere Catherine Walsh (2008) además de cumplir una agenda en donde la interculturalidad es un puente para la colaboración dialógica y para amplias composiciones en redes. Presentamos rasgos político-epistémico sobre el modo de proposición casa afuera por entender la urgencia educacional y la necesidad de pedagogías posibles para el trabajo con grupos y sujetos insurgentes de esa vez a partir de nosotros mismos, países latinoamericanos.

Evaluamos que trabajar en red ha promovido cambios en la adopción de perspectivas otras que pueden mover efectivamente nuestras espaldas y que estas opciones nos llevaron a rupturas extremas saliendo del colonial. Con una agenda común, redes interculturales son fuentes de comprensión y aprendizajes amplias, espacios de desequilibrio epistémico y pueden ser puestas en marcha con el objetivo de promover rutas donde se manifiestan subjetividades aisladas. Hemos defendido que ser comutable es lo mismo que estar conectado productivamente en una dinámica donde se admite una frecuencia y un ritmo circular, un impulso de movimentarse o, aún, de circular en búsqueda de diversidad y de otros conocimientos. Defendemos un modo sistémico de integración social caracterizado, del punto de vista de la reciprocidad de las prácticas, por actores y grupos sociales físicamente ausentes en el tiempo y en el espacio, a la vez. Se pone de manifiesto que los movimientos negros organizados en Colombia y en Brasil son fundamentales en procesos de negociación para avances relacionados a la inclusión social y tecnológica.

En términos propositivos, las diferentes agendas de las organizaciones afrobrasileñas y afrocolombianas reflejan la consistencia del choque con relación a la pluralidad étnica al mismo tiempo que tropiezan con el desafío del dispositivo de la blancura (CASTRO-GÓMEZ, 2010) y en la misma medida, con las tensiones inherentes a los procesos de descolonización. Al parecer, lo que está en jue-

go es la garantía de la aplicación de políticas que reconozcan a los sujetos de la Diáspora Africana como grupos sociales culturalmente diferenciados ya que las políticas públicas, en términos generales, pueden caracterizarse por su carácter incompleto cuando se examina a la luz de la diversidad afroamericana.

Concordamos que “las historias (trans) locales y las acciones de estos movimientos confrontan los legados y las relaciones del colonialismo interno” (WALSH, 2007a, p. 48-49). Compartimos la visión donde las orientaciones sobre interculturalidad enraizadas en los movimientos sociales desarrolladas en las discusiones y, puestas en escena por estos agentes, salen del lugar común. Podemos suponer que Brasil y Colombia, entre otros países de Afroamérica, comenzaron a presentar Pedagogías Posibles que son también espacios de representación efectiva fuera de las pedagogías tradicionales. Eso porque queda claro cómo la resistencia de las comunidades, en los dos países, ha caminado. Existen sectores donde las discriminaciones se hacen muy evidentes y las esferas educativas son también parte de eso.

Este trabajo intentó presentar rasgos analíticos y opciones en donde comutar significó promover redes interculturales. Cruzamos algunas fronteras

epistémicas con los viajes efectivos que hemos hecho incluyendo Cuba, Ecuador, Colombia, Argentina y Méjico y etnografamos dinámicas pensadas por otras pedagogías que llamamos pedagogías posibles para garantizar experiencias de más justicia curricular. Há sido importante considerar lo que plantea Muniz Sodré (2013) sobre la comunicación linear y en red para la defensa de trabajos con sujetos y grupos de la Diáspora Africana en América Latina. Metodologicamente, estamos involucrados con estudios comparativos pero en red de cooperación que llamamos “redes interculturales”. Defendemos un modo sistémico de integración social caracterizado, del punto de vista de la reciprocidad de las prácticas, por actores y grupos sociales. Con todo, pusimos de manifiesto que los movimientos organizados en Colombia y en Brasil son fundamentales en los procesos de negociación con los respectivos gobiernos ya que proponen y trabajan también en las bases, con gente de las comunidades palenqueras (o quilombolas). Personas que viven en las favelas, de areas de riesgo. Encontramos puntos de contacto imprescindibles para nuevos aportes sobre filosofías de educación, cambios de espacios de poder para insurgir y actuar políticamente a partir de una identidad más afroamericana y diaspórica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC/ SECAD, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de estudios sociales y Culturales Pensar, 2010.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Oracy Nogueira (1917-1996): uma biografia intelectual. **Boletim da ABA**, v. 27, p. 26-29, 1997.

COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. **Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Lineamientos Curriculares**. Bogotá: Maya, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1122, de 18 de junio de 1998. **Cátedra de Estudios Afrocolombianos**. Bogotá, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº115, de 08 de febrero de 1994. **Ley General de Educación**. Bogotá, 1994.

\_\_\_\_\_. Ley nº 70, de 31 de agosto de 1993. **Ley de comunidades negras**. Bogotá, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras. In: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco L. de; DI PIERRO, Maria Clara (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-21.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. A “Constituição” da nação brasileira em disputa: o debate em torno da (in) constitucionalidade das ações afirmativas. **Tomó**, Aracaju, n. 24, p. 85-107, jan./jun. 2014.

MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 1053-1076, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade**: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

MIRANDA, Claudia; PIERRO, Maria Clara Di; AGUIAR, Francisco Lopes (Org.). **Bibliografia Básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. **Cadernos PENESB – Relações raciais e educação: temas contemporâneos**, Niterói, p. 61-83, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. **Relatório Colombia**. Los Afrocolombianos frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Colombia, 2015.

RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Tras los Hilos de Ananse. **Nodos y nudos**, v. 2, n. 19, p. 92-96, jul./dic. 2005.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. Etnoeducación ambiental en el Pacífico Sur colombiano: política de vida en contextos de muerte. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. et al (Org.). **Pensamento Ambientalista numa sociedade em crise**. Macaé, RJ: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. v. 1, p. 225-248.

SAID, Edward. **Fora do Lugar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Antropologia do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo. **Pedagogias latinoamericanas**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica. Pedagogia de-colonial. In: AMYA VILLA, Wilmer; BONILLA GRUESO, Arturo (Org.). **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008. p. 44-63.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÖGEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar, 2007a. p. 47-62.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, Mayo/Agosto, p. 25-35, 2007b.

*Recebido em: 30.10.2015*

*Aprovado em: 17.02.2016*